

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I DE UM MUNICÍPIO DO TRIÂNGULO MINEIRO

PUBLIC POLICIES OF CONTINUOUS TRAINING OF BASIC EDUCATION TEACHERS: IMPACTS ON ELEMENTARY SCHOOL I IN A MUNICIPALITY OF TRIÂNGULO MINEIRO

Adrinelly Lemes Nogueira 1
Maria Célia Borges 2

Resumo: Objetivou-se entender como as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação da rede pública de um município do Triângulo Mineiro, bem como seus avanços, limites e possibilidades, especificamente no Ensino Fundamental I, no período de 2014 a 2019. A investigação é de natureza qualitativa, orientada pela matriz epistemológica dialética que possibilita o conhecimento da realidade concreta nas suas inter-relações. Nos delineamentos para a investigação, utilizou-se as modalidades: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na pesquisa empírica recorreu-se a questionários online como instrumentos para a coleta de dados, aplicados a dez professores efetivos, atuantes no Ensino Fundamental I da rede municipal e a oito diretores dessas instituições. Evidenciou-se que as políticas nacionais influenciaram a construção das políticas municipais de formação continuada de professores, tanto nas suas conquistas positivas, quanto nas suas mazelas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação continuada. Educação Básica. Ensino Fundamental I.

Abstract: The aim of this study was to understand how the public policies of continuous training of basic education teachers in Brazil influenced and/or influences the policies of teacher training of the public network of a municipality in the region called Triângulo Mineiro, in Minas Gerais, as well as its advances, limits and possibilities, specifically in Elementary School I, from 2014 to 2019. The investigation is qualitative in nature, guided by the dialectical epistemological matrix that enables the knowledge of concrete reality in its interrelationships. As for the design for the investigation, the following modalities were used: bibliographic research, documentary research and field research. In this empirical research online questionnaires were used as tools for data collection applied to ten teachers, who work in elementary school I of the municipal network and also to eight headmasters of these institutions. It became evident that national policies influenced the construction of municipal policies for the continuous training of teachers, both in their positive achievements as well as in their evils.

Keywords: Public Policies. Continuous Teacher Training. Basic Education. Elementary School I.

Pedagoga (UFU). Mestre em Educação (UFJ). Doutora em Educação (UFU), professora efetiva na rede municipal de ensino de Uberaba-MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3256835338698715>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0311-0737>. E-mail: adrinelly@hotmail.com 1

Pedagoga (Faculdades Integradas de Uberaba). Mestre em Educação (UFU). Doutora pela PUCSP no Programa de Educação/Currículo. Pós doutora em Educação pela FEUSP. Professora Associada na UFU - FAGED. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5826866488560826>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>. E-mail: marcelbor@gmail.com 2

Introdução

O presente artigo apresenta a síntese dos resultados de tese de doutorado defendida em 2020 numa Universidade pública Federal de Minas Gerais. O objetivo foi entender como as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação continuada dos professores efetivos do Ensino Fundamental I da rede pública de um município do Triângulo Mineiro, bem como seus avanços, limites e possibilidades, no período de 2014 a 2019.

O recorte temporal demarcou a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que promoveu diversas mudanças nas políticas de formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, a partir de 2014, e que no município teve como desdobramento a construção do Plano Decenal Municipal de Educação (PDME: 2015-2024). Além disso, o período refere-se ao mandato da última gestão do prefeito do município que, em 2013, criou o Plano de Gestão da Educação Municipal 2013-2016, em consonância com o Plano Decenal Municipal de Educação (2006-2015), por meio da Lei nº 9.895, de 07 de janeiro de 2006, para orientar as políticas de educação da rede de ensino. Por conseguinte, com a aprovação do PNE (2014-2024), houve o realinhamento de suas diretrizes para o período 2015-2024.

De natureza qualitativa, para orientar epistemologicamente a realização do trabalho, optou-se pela abordagem dialética Materialismo Histórico Dialético (MHD), uma vez que possibilita conhecer a realidade concreta da formação continuada dos professores nas suas inter-relações e entender o que é essencial, buscando apreender as diferentes contradições presentes em tal. Mas, para captar a essência dessa realidade, demandou-se “[...] trabalho científico que consiste em distinguir o essencial do acessório” (KOSIK, 1976, p.46).

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, as seguintes modalidades foram utilizadas: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica permitiu levantar diferentes subsídios e estabelecer uma revisão de literatura para explorar teoricamente o problema de investigação. A pesquisa documental permitiu a análise das legislações, dos regulamentos e pareceres, em nível federal, estadual e municipal, bem como outros documentos oficiais pertinentes à realização da pesquisa.

Na pesquisa empírica utilizou-se de questionários *online* como instrumentos para a coleta de dados, aplicados a dez professores efetivos, atuantes no Ensino Fundamental I da rede municipal, e a oito diretores dessas instituições. Foram organizados dois questionários no “Formulário *Google*”, sendo um para professores e outro para gestores. Eles continham questões fechadas nas primeira e segunda partes, referentes ao perfil e formação, e a terceira parte apresentava questões abertas com indagações sobre a temática. Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, os gestores foram nomeados G1, G2 e, assim sucessivamente e, da mesma forma, os professores, iniciando com P1, P2.

Na análise dos dados as respostas foram categorizadas, os resultados descritos, as inferências formuladas e os dados interpretados, com base nas orientações metodológicas propostas por Minayo (2012), quais sejam: Categorização, Inferência, Descrição e Interpretação, que permitiram um destrinchar dos dados encontrados, propondo uma análise das particularidades do objeto de estudo. Apresenta-se a seguir, a síntese da fundamentação teórica da investigação.

A formação continuada de professores no Brasil no contexto das reformas neoliberais

Conjectura-se que as políticas educacionais estejam submetidas aos interesses e controle de grupos econômicos, em consonância a acordos internacionais, e, por isso, a relevância de verificarmos como as alterações provocadas pela implantação de leis e decretos, subordinados aos interesses dos organismos internacionais, afetam a definição e efetivação das metas contempladas no PNE (2014-2024), tendo como foco a formação continuada de professores.

Para refletir sobre a formação continuada, precisa-se apreender a totalidade sob a qual ela foi construída, pois “[...] para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que se pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro” (KONDER, 2008, p.35).

No Brasil vivenciou-se, desde 1990, a internacionalização das políticas públicas por agências internacionais que formularam “recomendações” que repercutem nas políticas educacionais, pois “[...] é um movimento inserido no contexto da globalização em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2016, p.42).

Assim, o poder público não é o único definidor das políticas públicas porque os organismos internacionais, junto aos interesses privados, disseminam suas diretrizes que incidem na sua formulação. Essa formulação é baseada em um discurso de modernização e globalização para justificar as ações do Estado. Vale salientar que o “século XXI deu continuidade às reformas iniciadas nos anos 1990 no Brasil. A agenda neoliberal foi continuamente reiterada pelos governos que se sucederam em articulação com o capital internacional (...)” (DECKER, 2105, p.63).

Depreende-se que o neoliberalismo “não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7). Portanto, o neoliberalismo passou a ser um fator determinante que influencia e condiciona as políticas públicas de formação continuada no Brasil, sendo a diretriz que fundamenta sua formulação.

Nessa perspectiva essa doutrina fez surgir normas e instituições que comprimem a sociedade com um nó de força, pois é instaurada por poderes em nível nacional e internacional que se amparam uns nos outros: “Oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalizão de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.8).

Nesse cenário de recomendações e diretrizes neoliberais, os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia, como

[...] empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado (LIBÂNEO, 2016, p.44).

Segundo Libâneo (2016), as recomendações da doutrina neoliberal têm levado as políticas educacionais à total privatização e busca pela eficiência e produtividade. É evidente que o projeto neoliberal, por meio do seu discurso doutrinário, provocou mudanças na estrutura das políticas públicas sociais, uma modelação dos sistemas e instituições educacionais baseadas nas expectativas dos organismos internacionais (LIBÂNEO, 2016). Dessa maneira, compreende-se que os interesses neoliberais afetam a efetivação das metas contempladas no PNE (2014-2024), logo, também a formação continuada de professores.

Entende-se que as políticas públicas de formação continuada são influenciadas pelas diretrizes neoliberais, as quais possuem como um dos seus idealizadores e propagadores o Banco Mundial. Nesse sentido, “o papel do Estado passa a ser o de desenvolver o capital por meio de políticas sociais e educacionais articuladas, conforme as novas formas econômicas, que exigem uma mão de obra cada vez mais qualificada” (LEITE, 2013, p.678), reproduzindo desigualdades e segregações sociais. Sendo assim, resta evidenciado que o Estado é guiado pelos interesses da economia de mercado, reafirma os interesses da classe dominante, e, nesse cenário o setor privado mercantil tem influenciando a política educacional. Como exemplo tem-se as parcerias entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de ensino.

Nesse contexto, o Estado, conforme os interesses neoliberais, desonera-se de suas obri-

gações em relação às políticas educacionais. Para os neoliberais a gestão privada é mais eficaz que a pública: “o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz, porque é mais especializado, menos sujeito que o setor público a regras estatutárias [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p.290), e, assim, tem ocorrido a descaracterização do Estado e entrega das políticas educacionais aos setores privados.

Esses são os determinantes que influenciam e condicionam as políticas públicas de formação continuada no Brasil, os quais confluíram para a definição das metas contempladas no PNE (2014-2024), logo, a formação continuada de professores. Neoliberalismo e suas diretrizes avassaladoras, representadas pelo Banco Mundial e os demais organismos internacionais, condicionam as políticas públicas brasileiras aos ditames do mercado. Como consequência, o Estado, com sua nova organização, descentraliza e terceiriza atividades, a fim de poder atender à demanda por maior eficiência, desonerando-se de suas obrigações.

Por esses determinantes os planos e programas de formação continuada de professores têm-se transformado num momento em que sua função se resume em completar a formação inicial, no qual os professores podem formar competências que são necessárias à sua atuação, pois eles precisam estar capacitados para terem resultados positivos nas avaliações de larga escala do governo.

Tanto em nível nacional, como local, a defesa por essas reformas para a educação, que se baseiam nos pressupostos da reforma neoliberal, assenta-se em ideias controversas, como a competição e a não cooperação. E essas ideias se desenvolvem rapidamente no contexto brasileiro, assolando as escolas e professores de norte a sul, deixando-os à mercê de melhorias sociais.

Mediante o exposto, compreende-se que os encaminhamentos das políticas públicas, bem como os programas e ações desenvolvidas em nosso país, são influenciados pelos ditames dos organismos internacionais. Os elementos-chave do “pacote” são princípios que condicionam as metas do PNE (2014-2024), ou seja, a formação continuada de professores no âmbito educacional brasileiro.

Fica evidente que o ideário neoliberal tem se propagado com a abertura para o mercado, a criação do Estado Mínimo, com seu discurso de eficiência e eficácia. O desvendamento das entrelinhas nos mostra que nas políticas de formação continuada de professores as marcas do neoliberalismo estão presentes e os programas e ações desenvolvidos têm tido como norte a formação de professores em tempo hábil para condicionar a prática pedagógica aos ditames do mercado. Assim, os *kits* reforma se configuram com seus traços capitalistas. Esses condicionantes têm se propagado aceleradamente na educação brasileira, diante dos aforismos do novo governo.

Políticas públicas nacionais de formação continuada após 2014

Em 2014, durante o governo Dilma Rousseff, foi aprovada a Lei nº 13.005/2014, criando o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que totaliza 10 diretrizes, 20 metas com estratégias, com estrutura bem diferente do plano anterior. Das 20 metas, as de números 14, 15, 16, 17 e 18 referem-se à valorização dos profissionais da educação, sendo consideradas estratégias para que as demais metas sejam atingidas. Em relação à formação continuada, a “[...] formação inicial e/ou continuada é mencionada em várias metas do PNE, muitas vezes de forma secundária, relacionada com a meta em uma das estratégias para designar uma necessidade de formação específica” (HYPOLITO, 2015, p.522).

Analisando a fundo o PNE (2014-2024), e seus avanços e retrocessos que interferem na efetivação das suas metas em nível macro e micro, é perceptível que apesar da abertura para participação de diferentes segmentos na construção do novo plano, este acabou se reduzindo a uma mera instrumentalização do governo. Muitas críticas têm sido feitas quanto ao financiamento, avaliação e gestão democrática, por não conter todas as diretrizes e propostas oriundas da Conferência Nacional de Educação (Conae).

O que impossibilita os avanços é a falta de investimento para que as boas políticas – instrumentos de luta – se concretizem. Como propõe o PNE, é fundamental o investimento de

10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. Mas, é visível que esse marco histórico não terá sucesso, pois, a crise econômica e o novo regime fiscal impedem o investimento de 10% do PIB, fazendo com que este se torne um Plano declaratório, como o PNE (2001). Não terá sucesso porque o cenário vivenciado tem agravado a desvalorização e precarização do trabalho docente, por meio de ações e programas, tais como a Emenda Constitucional nº 95 (Novo Regime Fiscal), a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 (Lei da Terceirização), a Proposta de Emenda Constitucional (PEC nº 287/2016, Reforma da Previdência), as intromissões diretas nos projetos das Instituições de Ensino Superior (IES), a diminuição de recursos, que afetam drasticamente a educação e a fazem retroceder em muitos aspectos e conquistas realizadas.

A partir da vigência da PEC nº 241/55¹, aponta-se para o não cumprimento das metas de valorização docente, “via barreiras ao processo de admissão na carreira, rebaixamento salarial, a curto e longo prazo, através do seu congelamento, pelo corte de gratificações, incluídas as provenientes do avanço na titulação, impedimento de promoção e progressão [...]” (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p.74-75).

Uma das ações institucionalizadas no trato da formação continuada é a *Política Nacional de formação de professores*², instituída pelo Decreto nº 8.752/2016, que tem como uma de suas dimensões a formação continuada criada após Michel Temer ter assumido a presidência. No tocante à formação continuada, contempla regulação e pesquisa e informação. Suas linhas de ação são: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Alfabetização; Educação Infantil; Novo Ensino Médio; Tecnologia e Inovação; Educação em Direitos Humanos e Diversidade; Educação Ambiental; e Formação de Gestores. São propostos Mestrados Profissionais, Cursos de Especialização, com cooperação internacional, por meio da criação de um Comitê Gestor composto pelo MEC (Secretarias do MEC, Capes, Inep³ e CNE), Consed, Undime e pelas instituições formadoras.

Os programas que estão sendo realizados, e constam no site⁴ da Capes (BRASIL, 2019a), são: Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid); Programa Residência Pedagógica; ProF Licenciatura (Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica); Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor); e Cooperação Internacional. Em relação às linhas de ação do MEC, a Residência Pedagógica⁵, articulada aos demais programas, compõe a Política Nacional de Formação de Professores.

Para alcançar o objetivo traçado pela meta 16 do PNE (2014-2024), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado na vigência do PNE 2001, por meio do Decreto nº 5.800/2006, o qual almejava a promoção da formação inicial e continuada de professores, dirigentes, gestores e trabalhadores que atuam na Educação Básica utilizando metodologias de educação a distância. Segundo dados atualizados em janeiro de 2018, no site da Capes, o sistema possui 109 “Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos” e os polos são mantidos em regime de colaboração por estados e municípios.

Além da UAB, existe ainda o Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), que estejam em efetivo exercício, possibilitando a formação continuada *stricto sensu* desses profissionais em todo o território nacional.

Outro programa que visa o aperfeiçoamento dos professores é o Pacto Nacional pela

1 Renomeada no Senado Federal com o nº 55/2016, que se tornou a EC 95, de 15 de dezembro de 2016 e instituiu um Novo Regime Fiscal no país e que prevalecerá, inicialmente, por 20 anos, “congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (AMARAL, 2017, p.6).

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 29 jan. 2019.

3 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

4 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 01 fev. 2019.

5 Tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 01 fev. 2019.

Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, criado no governo Dilma, com o objetivo de criar estratégias para que todas as crianças fossem alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O programa tem cinco objetivos, entre os quais está a formação docente.

O Pnaic foi reformulado por meio do “Art. 3º - Fica instituída a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME, criado por meio da Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 [...]” (BRASIL, 2017a, p.1). A partir das novas reformulações do documento, passou-se a ter mais flexibilidade e respeito à autonomia das redes, pois elas poderiam utilizar materiais próprios. As bolsas de estudo eram concedidas desde 2013, mas, a partir de 2017, foram retiradas por mais um corte realizado no atual governo. Dentro dessa perspectiva, os Programas Mais Alfabetização e Pnaic (Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017) passaram a integrar a Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2018a).

Vale salientar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCNs), Resolução CNE/CP nº 02/2015, uma revisão das DCNs de 2002, tiveram como relator o professor Luiz Fernandes Dourado (UFG). Começaram a ser discutidas em 2004, foram aprovadas em 2015 e apresentam “[...] um elemento novo em relação à anterior pois, juntamente com a formação inicial, procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional” (VOLSI, 2016, p.1505). Esse é um dos aspectos que lhes garantem ser uma proposta que coincide com os anseios dos profissionais da educação.

As DCNs (2015) encontraram muita resistência e vale ressaltar que várias manifestações foram realizadas para que elas fossem efetivadas. No entanto, sem atender aos manifestos, ou nem ouvir seus representantes, foi promulgada a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019b). A nova BNC – Formação, representa um grande retrocesso porque eliminou as diretrizes relativas à formação continuada e à valorização dos profissionais do magistério.

Vale ressaltar que apenas em 26 de outubro de 2020 foi homologado o Parecer nº 14/2020, instituindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”, dando à formação continuada papel de complementaridade da formação inicial, e não de articulação. Ademais, o documento não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos e está atrelado à implantação da BNCC.

Percebe-se que a ação visa alinhar a formação inicial e continuada de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como objetivo a implementação eficaz da base por acreditar que os professores serão agentes ativos na sua implantação. Isso já reafirma que a BNCC é um retrocesso na educação brasileira que trabalha na perspectiva de formação por competências e que veio como mais um ingrediente para a receita apresentada em como melhorar a qualidade do ensino, por meio do ensinar aos professores a saber fazer, numa visão fragmentada e tecnicista do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, as mudanças implantadas pela BNCC não criam possibilidades de emancipação dos professores e a formação continuada fica atrelada apenas “[...] à participação em cursos, em palestras, em ações descontinuas, sem relação entre si, o que acaba inviabilizando a transformação de ideias e práticas docentes” (MAGALHÃES, 2019, p.198).

A BNCC surge como uma opção barata e de negócios para os setores privatistas, que poderão alavancar suas riquezas por meio da produção de materiais didáticos e de programas de formação docente. Assim, irá trazer, no lugar de muitos benefícios, como prometido pelas intenções divulgadas, consequências ainda mais danosas para a formação continuada de professores. Apreende-se com as discussões feitas que com as orientações mais recentes e, especialmente as da BNCC, os professores têm deixado de ser protagonistas de sua formação e atuação. Em continuidade, apresenta-se como essas políticas têm influenciando as diretrizes

de formação continuada de um município do Triângulo Mineiro.

A discussão dos dados sobre as diretrizes que norteiam a formação continuada de professores (as) da Rede Municipal de Ensino

Definiu-se como participantes da pesquisa professores efetivos que atuavam no Ensino Fundamental I da rede pública municipal de ensino, e os respectivos gestores das instituições que atendiam a este nível de ensino. Acreditava-se que os participantes da pesquisa teriam muito a dizer e, a partir deles, poder-se-ia entender a relação entre as propostas e o que acontece na realidade. A partir da análise dos documentos, e relatos dos professores e gestores, organizou-se categorias baseadas nos objetivos da investigação, na busca de entender o processo. As quatro categorias resumem-se em: *formação continuada enquanto política pública; formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências; incentivo à formação continuada; e formação continuada em serviço.*

Em relação à *primeira categoria formação continuada enquanto política pública*, compreendeu-se que os professores e gestores afirmam que políticas públicas são ações e programas desenvolvidos para atender às necessidades e interesses do povo. Quando foram indagados, por exemplo, “O que é uma política pública?”, constatou-se que os participantes possuem visões semelhantes em relação à conceituação de política pública, reafirmando a ideia de que consiste em “Trabalhar para o bem comum ao bom atendimento público”. (G2)

Na análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação (Semed), foi ressaltada a necessidade de atender às demandas da sociedade, sendo seu objetivo geral: “propor e coordenar a implantação, execução e avaliação de políticas públicas de Educação que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, visando à melhoria da qualidade de ensino em 100% (cem por cento) das Unidades Escolares Municipais” (MUNÍCIPIO, 2019).

Os gestores participantes da pesquisa quando indagados “*se existia uma política de formação continuada na rede pública de ensino na rede de ensino municipal*”, todos responderam afirmativamente. A partir dessa primeira categoria elencada (*formação continuada enquanto política pública*) evidenciou-se que existe um projeto de formação continuada dos professores no município, que eles recebem apoio para participação e que a formulação e execução desse projeto envolve os setores responsáveis da Semed e a escola como um todo, conforme o posicionamento da maioria dos participantes. Todavia, existem profissionais que declaram que o processo ainda não é produtivo.

A formação continuada de professores deve ser considerada como elemento fundante da valorização destes profissionais, como um ato intencional que considere suas experiências e propicie reflexões coletivas sobre sua atuação, problemas e dúvidas. Ao considerar as falas dos profissionais da educação do município, participantes da nossa pesquisa, ao serem indagados se “*Sabem o que é formação continuada, e qual é o seu papel na rede de ensino?*”, percebe-se que destacaram a *formação continuada enquanto espaço de reflexão; de troca de experiências; e aperfeiçoamento e aprimoramento*, categoria elencada. Observou-se que eles possuem entendimento de que a formação continuada tem como intenção ser um momento em que se desenvolvem aprendizagens e discussões. Destaca-se que a visão é reafirmada por diversos autores, exemplificando: “na formação continuada devem ser oferecidos espaços para a socialização dos professores, de maneira que ao falar e escutar promovam reflexões sobre si na profissão” (BLASZKO; SILVA; SILVA, 2018, p.235).

Destacaram, também, que ela ocorre nos diferentes espaços: “*formação continuada é aplicada posteriormente à formação inicial. É feita no trabalho, em casa ou nos centros de formação*” (G4), reiterando essa afirmação “ [...] a formação do profissional docente não é finalizada após concluir-se os cursos de licenciatura, mas deve fazer parte do desenvolvimento profissional visando o aperfeiçoamento teórico e prático” (BLASZKO; SILVA; SILVA, 2018, p.235). É um processo permanente.

Pelas falas apresentadas, a formação continuada objetiva a troca de experiências, sendo um espaço de reflexão, de crescimento profissional. No entanto, a fala da professora P10 suscita dúvidas quanto ao propósito das formações. Ela ressalta que “Recebemos capacitação

em serviço de como conduzir nosso trabalho” (P10). Duas professoras declaram ainda que “é a capacitação dos profissionais em novos estudos e novas perspectivas; o meu papel é participar de forma ativa pronta a assimilar novas aprendizagens e contribuir para o processo da educação” (P3); e “formação continuada é uma formação para atender às dificuldades e manter os professores sempre atualizados. O papel dela, atualmente, [...] não vai ao encontro de nossas necessidades e realidades” (P7). Pressupõe-se que há controvérsias aí.

Diante dessas duas falas, depreendeu-se que não basta que a formação continuada seja um momento de “trocas de experiências e reflexão”. É preciso ir além. Os professores devem ser estimulados a encontrar significado em participar das atividades oferecidas; para tanto, o tema, os conteúdos, os formadores e o local devem permitir autonomia e interesse por parte deles, e não oferecer uma “receita” de como devem conduzir seu trabalho. Apenas os professores que estão na prática, atuando no cotidiano das salas de aulas, sabem de suas reais necessidades.

A contradição é explicitada quando as falas demonstram que por um lado a formação continuada representa momento de aprendizagem e reflexão e, por outro, receitas e/ou orientações de como conduzir o trabalho na sala de aula. Essa contradição denuncia que a formação pode servir, também, para dominar, treinar, moldar e para disciplinar.

Ainda encontramos falas consideradas não muito coerentes, pois ligam a formação continuada à reciclagem: “Teria que ser uma reciclagem, atualização e capacitação inovadora de professores” (P8); ou que a designam como uma aprendizagem que pode ser obtida em pouco espaço de tempo. “É a forma de adquirir novos conhecimentos em prazo curto de tempo e desempenho do papel de professora das séries iniciais” (P2). A concepção da formação continuada atrelada ao termo reciclagem, como algo que é indicado de forma acumulativa, foi utilizada até meados de 1990. Percebe-se a existência desse pensamento que denota uma descaracterização do processo de formação continuada. Mas, contrariamente, a formação continuada é ressignificação, é transformação, é apreensão do novo e, assim, um processo contínuo de aprendizagem.

Ao ser anunciado que a formação continuada é um momento para troca de experiências, um espaço de reflexão, de crescimento profissional, que auxilia no crescimento profissional dos professores, e que esses papéis têm sido desempenhados na rede municipal de ensino, compreendeu-se ser crucial indagar aos gestores e professores participantes da pesquisa: “Quem participa da formulação da política de formação continuada na rede pública de ensino? Se participam, como?”

Os gestores foram unânimes na resposta e ressaltaram que participam dessa formulação, junto a outros profissionais da educação. Sete professores disseram que participam da formulação da política de formação continuada na rede pública de ensino, junto aos demais profissionais da educação. Responderam que existe uma parceria entre o funcionalismo da Semed e a escola na organização dessas formações. Contudo, um professor ressaltou ser apenas ouvinte: “Ouvinte” (P2). Outros dois disseram que esta ação fica atrelada apenas à Semed.

Diante dos documentos apontados e das falas dos profissionais da educação aqui apresentadas, compreende-se que existe uma política de formação continuada na rede pública de ensino e que gestores, professores, e demais profissionais da educação, participam da sua formulação. Esse fato representa significativo avanço às políticas e ações educacionais do município. Por outro lado, deve-se lembrar que alguns professores ressaltam que essa ação ainda se encontra muito particularizada pela Semed, o que, a nosso ver, implica uma visão mecanicista da formação continuada e contribui para ampliar o descaso com esse processo ou, no mínimo, a existência de uma ação autoritária na formação.

Para que ocorra a formação desses profissionais com capacidade de reinvenção, é necessário que exista um aparato legal que possibilite que ações aconteçam visando o incentivo da formação desses sujeitos. Ao longo da discussão percebeu-se que professores e gestores relataram a necessidade de incentivo à formação continuada e, por isso, mediante as leituras e releituras dos conteúdos analisados, afirmou-se que o “incentivo à formação continuada” deveria ser apresentado como categoria. Julgou-se ser decisivo que o município, em regime de colaboração com os entes federados, incentive e apoie a formação continuada dos professores

do Ensino Fundamental I e da rede municipal como um todo.

Em relação ao *incentivo à formação continuada* em âmbito municipal, ele foi reiterado no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município, sancionado em 25 de novembro de 1998, pela Lei Complementar nº133. Em seu art. 19, o inciso 1º relata que [...] o percentual igual ou superior a vinte por cento (20%) das horas das jornadas semanais de trabalho, destinam-se a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente [...] (MUNICÍPIO, 1998, p.10). Quanto ao incentivo à formação *latu sensu* em seu art. 5§ 1º, tem-se que “os integrantes de cada classe têm seus vencimentos acrescidos dos seguintes percentuais, referidos aos de mesmo nível da Classe A: I - Classe B - dez por cento (10%); II - Classe C - quinze por cento (15%); III - Classe D - trinta por cento (30%); IV - Classe E - cinquenta por cento (50%)” (MUNICÍPIO, 1998, p.3).

Ainda analisando as legislações municipais que fazem apontamento sobre o incentivo à formação continuada, posteriormente foi sancionada a Lei complementar⁶ nº 501, de 09/09 de 2015, a qual dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, ressaltando em seu Art.1 progressão funcional mediante avanço na titulação e no aperfeiçoamento profissional e, em seu Art. 10, que é direito do profissional do magistério “V- participar de cursos de aperfeiçoamento profissional, de pós-graduação *Stricto-Sensu*, com licenciamento remunerado para este fim, de acordo com a legislação vigente e as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (MUNICÍPIO, 2015b, p.4)”.

A concessão de Licença Remunerada para o Aperfeiçoamento Profissional é regulamentada pelo Decreto nº 5.467, de 09 de março de 2016 (MUNICÍPIO, 2016c), o qual foi Revogado pelo Decreto nº 5.178, de 14/02/2020. A licença é permitida para participação em cursos de aperfeiçoamento na área de educação, em nível de pós-graduação *stricto-sensu*, Mestrado e Doutorado, com a aprovação prévia da Semed. São concedidos dois anos para cursar o Mestrado, e quatro anos para cursar o Doutorado, ao profissional da carreira do magistério em efetivo exercício do cargo, podendo ter afastamento total ou parcial (até dois dias por semana) (MUNICÍPIO, 2020).

Conforme a Lei Complementar nº 501, de 09/09 de 2015, é dever do profissional do Magistério “Art.11 “III - participar das atividades de Formação em Serviço definidas em calendário escolar na unidade em que atua” (MUNICÍPIO, 2015b, p.5). Logo, a Lei Complementar nº 501 foi alterada pela Lei Complementar nº 552, de 15 de setembro de 2017, e, em seu Art. 1º VIII, fomenta a política de qualificação dos profissionais do Magistério, para “(...) atender às demandas de habilitação profissional, assegurando condições para as práticas de formação continuada, com qualidade e coerentes com o contexto e as necessidades, nas modalidades presencial ou a distância” (MUNICÍPIO, 2017, p.1). Percebe-se que o município possui toda uma base legal que depreende a relevância da formação continuada dos professores, configurada pelo incentivo presente em leis, projetos, gratificações, licenciamentos para estudos e progressão funcional.

Nota-se, em relação à categoria incentivo à formação continuada, que a Semed tem estimulado os profissionais do magistério a participarem de formação continuada tanto *latu sensu*, quanto em serviço. A instituição deixa isso claro, em suas legislações pertinentes ao Plano de Carreira do Magistério, espaço, tempo e incentivo para a participação dos profissionais nos cursos de formação, estando tais legislações atreladas à avaliação de desempenho e progressão salarial.

Reconhece-se que não é tarefa fácil apresentar propostas que atendam às necessidades de formação dos professores. Não basta que ocorra apenas incentivo por parte do município para que a formação continuada tenha significância para os professores porque ela precisa estar sintonizada com as necessidades deles, mobilizando, assim, sua atenção e interesse em participar, e a gratificação salarial, por exemplo, surgiria em segundo plano. Depreende-se que existe, por parte do município, um esforço para ampliar a oferta de formação continuada e qualificação dos seus professores; porém, o caminho tem sido longo e cheio de impedimentos ou contradições, bem como alterações e revogações de leis.

6 Anteriormente foi sancionada a Lei complementar nº449/2011.

Diante das leituras das legislações referentes ao plano de carreira do magistério, é evidente a existência de uma carga horária de formação em serviço a ser cumprida e que esta faz parte do plano de ação do município, sendo apresentada em lei, conforme a Portaria nº 0019/2018 (MUNICÍPIO, 2018b). Deve ter carga horária mínima de 30 horas anuais, com pelo menos 3 horas mensais, nas próprias instituições. A formação continuada em serviço também é ressaltada pelos professores e gestores e, por isso, elegeram-se a “*formação continuada em serviço*” como categoria da nossa pesquisa.

A *formação continuada em serviço* tem papel importantíssimo no desenvolvimento dos professores, uma vez que permite permutas e trocas de experiências, de angústias, medos, possibilitando a aprendizagem de conhecimentos novos entre eles. Existem inúmeros aspectos positivos nesta modalidade de formação quando é organizada com e para os professores.

Na formação continuada em serviço são os atores do processo que devem construir sua prática e rotina. Nesse âmbito temos o questionamento “Qual é o papel do gestor na formação continuada em serviço?”. De acordo com a fala dos gestores, eles participam da realização e elaboração, da formação continuada em serviço, organizando materiais, temas, suporte técnico, coordenando a parte financeira. Conforme a Portaria nº 0019/2018 do município, em seu Art.4, são atividades que competem à equipe gestora da Unidade de Ensino: organizar as atividades de formação continuada, com temáticas em consonância com a realidade da escola e o registro dos encontros.

Todos os gestores comungam da mesma perspectiva de que a formação continuada em serviço, realizada na escola, propicia troca de aprendizagens, de repensar as práticas pedagógicas, de refletir, de partilhar, de estudo sobre novas metodologias, legislações e temas. De forma geral, demonstram que a formação continuada realizada na escola é um momento único que contribui para o exercício da docência, proporcionando momentos de partilha e aprendizagem. Quando a G4 ressalta que ela usa esse momento para estudar, está apontando que o gestor também se forma nesse contexto.

Para Alamini (2005) a formação continuada em serviço (dentro do contexto escolar) é fundamental para que o educador possa reavaliar seus preceitos teóricos, sua prática metodológica e pedagógica, representando, assim, uma atitude de contato constante com conhecimentos novos e diversificados. E os gestores têm essa concepção. Definida a importância da formação continuada, realizada na escola para os gestores, coube perguntar aos professores “Qual é o papel da formação continuada realizada em serviço para sua prática pedagógica?”. Os professores veem a formação continuada em serviço como um espaço de atualização no qual podem refletir sobre suas próprias práticas, se aprimorar, trocar saberes e experiências.

A escola faz parte da vida do professor e nela ele pode se formar continuamente. Os professores do município enxergam os aspectos positivos da formação continuada em serviço, atribuindo ao local de trabalho um valor significativo como espaço de desenvolvimento. Santos et al. (2011), em pesquisa, aplicaram um questionário aos professores do Ensino Fundamental pertencentes à Divisão Municipal de Pirapozinho-São Paulo, os quais, unanimemente, reconheceram o papel da formação continuada. Esta pesquisa é um exemplo de como a formação continuada pode ser “[...] ferramenta chave para a qualidade na educação brasileira” (SANTOS et al, 2011, p.52).

Ante o exposto pode-se dizer que a formação continuada em serviço, realizada no chão da escola, tem muito a oferecer aos profissionais da educação e, por meio dela, é possível integrar os saberes docentes aos acadêmicos e enfrentar as dissonâncias da rotina escolar. Ela dá “possibilidade de realizar um planejamento pedagógico flexível e pronto a novas intervenções e ações reflexivas” (P3). Possibilita ainda, “repensar e projetar ações; para minha prática pedagógica tem fomentado esclarecimentos e melhoria nos planejamentos e execuções de aulas” (P9).

Em entrevista com professores, Alamini (2005, p.10) concluiu que “(...) o reconhecimento de que a formação continuada em serviço é tão importante quanto a própria atividade de exercício da profissão”. E os professores do município reconhecem os aspectos positivos dessa formação. Tecer reflexões sobre a formação continuada em serviço requer um olhar atento à sua estruturação e, por isso, deve-se preocupar com a temática, carga-horária, espaço, profes-

sores formadores e com os pressupostos por ela apresentados.

Na fala dos referidos professores foi possível perceber que a formação continuada proposta na escola contribui para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, atualizando-os e motivando a transformação de seu trabalho. Mas, será que concordam que ela deva ocorrer apenas na escola? Indagou-se a eles, se “a escola deve ser o espaço central da formação continuada? Sim, não, em termos? Para ilustrar, apresenta-se a fala: “Sim, e se possível dividir por faixa etária de atuação para que a formação se torne significativa” (P2).

Percebeu-se nas respostas de quatro professoras que *a escola deve ser espaço central da formação*, uma vez que a mobilidade para outros locais seria até um aspecto dificultador. Entretanto, tem-se o entendimento de que a formação deve se dar para além do espaço escolar porque ela ocorre também nas universidades, em outras escolas e em centros de formação. Pimenta (2005) trouxe a ideia da parceria da escola de Educação Básica com a universidade para estudarem juntos e, à luz dos problemas do cotidiano da escola, levantar os problemas de pesquisa. Os resultados de tais pesquisas poderiam subsidiar as soluções para os desafios da prática escolar.

A P8 relata ser inviável ir para outros *espaços de formação* e julga a escola como espaço central de formação. Deve-se dizer que a questão da mobilidade é, sim, um dificultador, mas não se pode deixar que esta se torne um impedimento porque não se pode excluir outras formações. Pensa-se que:

é na escola, junto aos colegas e equipe pedagógica, que se pode fazer da prática pedagógica o objeto de estudo da FC. O que pode, sem excluir outras formações, contribuir para a aproximação entre teorias e práticas e superação das dificuldades para o sucesso da relação professor-aluno-conhecimento. E, ainda, promover o crescimento profissional e a valorização dos profissionais docentes como construtores de conhecimentos (P4).

Os professores que relativizam a questão têm entendimento que a formação continuada não deve acontecer apenas na escola, como: “(…). A Equipe da Escola deve reunir, realizar e prever estudos formativos, isto acontecendo na Escola; no entanto, a Equipe, deve, em outros espaços formativos, aprimorar estudos formativos, considerando, sobremaneira, experiências de outras escolas”. (P9)

No que concerne à *relação Universidade, escola e comunidade escolar*, é uma exigência quando se fala em formar professores. É necessário unir diferentes atores na formação continuada de professores porque todos têm muito a contribuir. Quanto à legislação municipal, o PDME (2015-2024), por exemplo, tem como “Estratégia 16.2 da meta 16: c. a garantia de participação dos profissionais da educação nos programas e nos cursos de Formação Continuada em Serviço, promovidos, de forma compartilhada, pela Rede Municipal e pela Rede Estadual” (MUNICÍPIO, 2015a, p.55).

Em sequência, tratou-se dos objetivos centrais da formação continuada em serviço, almejando que os professores se manifestassem no sentido de responder ao questionamento “A política de formação continuada em serviço realizada na instituição em que atua, atende às necessidades dos professores da escola e da rede municipal de ensino?” Enquanto quatro professoras responderam afirmativamente, por outro lado uma delas ressaltou que: “Atende parcialmente, pois, os recursos humanos são muito conflituosos e muitas vezes são capazes de repassar à Rede de Ensino informações falseadas” (P9).

Observou-se que existe um descompasso entre as expectativas e as necessidades dos professores. Consoante aos argumentos anteriores, os docentes entendem que a formação continuada é relevante, que a escola é um local que lhes possibilitam formarem-se continuamente, mas, quando perguntados sobre a formação continuada em serviço da qual participam nas escolas em que atuam, desmereceram-na. Cinco professores relatam o seguinte: “Nunca” (P1); “Muitas vezes não, porque acontece muita divergência de opiniões” (P2); “Não. É apenas mais uma reunião pedagógica, sem propostas de reflexão, diálogo, debates ou construção de

propostas” (P4); e “Não. Nem a formação sistêmica” (P7). Assim, numa lógica controversa, os professores do município, se por um lado afirmam valorizar a formação contínua, por outro, desmerecem a formação que recebem.

O papel dos professores é de suma importância diante das inúmeras mudanças e descontinuidades das propostas de formação continuada. Não existe um padrão mínimo, tempo, investimento, o que vem desgastando a luta deles. Sabe-se que a realidade que se vive hoje é o resultado de uma construção histórica que precisa ser conhecida e enfrentada. Alguns passos precisam ser dados e um deles é conhecer as respostas ao questionamento “Quais são as principais dificuldades que os professores enfrentam no momento de participar da formação continuada em serviço?” Apenas uma professora respondeu “Nenhuma”. (P6)

Três professoras ressaltaram que a falta de disciplina dos colegas atrapalha muito: “Falta de paciência ao dividir espaços com pessoas que não querem ou não sabem falar do objeto de estudo e dificuldade de organizar horários para leituras nos momentos em que não estou no local de trabalho ou no local de estudos definidos para o trabalho” (P9). Além da indisciplina dos colegas, ressaltam que a formação continuada em serviço tem ficado atrelada a questões burocráticas: “Temas administrativos não são somente com nossos pares. Hoje em dia há mais reunião administrativa do que um momento de estudo” (P7). Aqui aparece a denúncia do mau aproveitamento do tempo destinado à formação.

Quanto às demais dificuldades, seguem as citadas pelas docentes entrevistadas: a falta de disciplina dos colegas; o mau aproveitamento do tempo destinado à formação; a questão da carga horária; e de ser um espaço atrelado a questões burocráticas e administrativas e que estas também devem ser sanadas.

Os professores apontaram seus aspectos dificultadores da realização da formação continuada em serviço. Ao indagarmos os gestores “Quais são as principais dificuldades enfrentadas como gestor no momento de organizar e colocar em prática a política de formação continuada na sua escola?”, apenas uma gestora, ressaltou que esta acontece com êxito: “Nossa formação acontece com sucesso” (G1); logo, não teriam dificuldades.

Resumidamente, os gestores apontam os seguintes aspectos dificultadores da realização da formação continuada em serviço: a mediação das discussões para além do senso comum; a dificuldade em estreitar as teorias e estudos realizados as práticas pedagógicas; a falta de envolvimento dos professores; a falta de recursos financeiros; e profissionais que trabalham em mais de uma rede de ensino e não participam da formação continuada na escola. Tais dificuldades devem ser analisadas e acredita-se serem passíveis de correção.

No intuito de entender a visão dos professores frente a essas dificuldades, perguntou-se aos professores se eles tinham “alguma proposta para a formação continuada em serviço que possa ser colocada em prática e seja capaz de contribuir efetivamente com o crescimento profissional e a valorização dos professores”. Uma professora respondeu que: “Formação significativa com carga horária não muito cansativa, estressante” (P1). Delineou-se, aqui, o primeiro ponto para a reestruturação da formação continuada em serviço: a questão da sua carga horária.

Por meio das falas das professoras, encontramos algumas propostas para a formação continuada em serviço, que possam ser colocadas em prática e sejam capazes de contribuir efetivamente para o crescimento profissional e a valorização dos professores: a redução ou reorganização da carga horária, que está intimamente ligada à valorização dos professores; e a exigência do atendimento ao piso salarial dos professores porque caso sejam valorizados e tenham seus salários adequados, não precisarão trabalhar duas ou três jornadas diárias.

Seguem as proposições objetivas apresentadas pelos gestores para formular, e colocar em prática uma política de formação continuada, que seja capaz de contribuir efetivamente com a valorização dos professores de sua escola e, portanto, do meio escolar: a necessidade de valorização dos professores; maiores recursos financeiros; incentivo salarial; e formação a partir da identidade da escola. Mediante os fatos expostos, é necessário que os aspectos dificultadores apresentados pelos professores e gestores sobre a realização da formação continuada, principalmente a realizada em serviço, sejam ponderados e ocorra uma reestruturação nos documentos municipais.

Considerações Finais

Na triangulação dos dados, os referenciais teóricos, os documentos nacionais e municipais, as falas de gestores, e professores, pelas *múltiplas vozes aqui ouvidas*, possibilitaram a conclusão de que o neoliberalismo, e suas diretrizes, assim como o novo panorama global político e econômico, são os determinantes que influenciaram as políticas de formação continuada no Ensino Fundamental I da rede pública do município, no período de 2014 a 2019, ocasionando avanços, limites e possibilidades. Chegou-se, também, à conclusão de que a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I da rede municipal se orienta pelas políticas nacionais e, desse modo, recebe influências da política neoliberal.

Os dados mostram que nesse período existem limites na execução dessas políticas, tais como: cortes orçamentários; protelação de metas; descontinuidades de programas e ações minimalistas; e responsabilização docente, entre outros fatores apresentados. Desse modo, por um lado muitas conquistas e possibilidades foram encontradas na Secretaria de Educação do município, relativas à formação continuada de professores, por haver uma história de desenvolvimento político educacional que se expressa em documentos legais e práticas exitosas que merecem o nosso reconhecimento e são dignas de apostas em relação à formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I. Todavia, por outro lado, é importante lembrar que ainda existem limitações que precisam ser redimensionadas nessas experiências.

Como visto na discussão teórica, há uma série de desafios pela frente, pois, com a transição de governo em 2019, o atual governo tem propagado sua agenda neoliberal, seu *kit* reforma, seus cortes, privatizações, seus ideários ultraconservadores e a formação continuada de professores tem sido atrelada a esses ideários, ocasionando um retrocesso ao *status* tecnicista. Essas adversidades também impõem obstáculos à implantação de uma política de formação continuada para os professores do nível de Ensino Fundamental I no âmbito municipal.

Esta tese explicita que as políticas nacionais influenciaram a construção das políticas municipais de formação continuada de professores, tanto nas suas conquistas positivas, quanto nas suas mazelas. Explicando melhor, no sentido positivo foram construídas políticas (leis, diretrizes, regulamentações) e planos e projetos como centros de formação, cursos interligados com a remuneração e planos de carreira, disponibilidade de tempo na carga horária e investimentos para a viabilização dos projetos. No sentido negativo existem as influências da ideologia neoliberal, a falta de continuidade das políticas e projetos, o desrespeito e a desvalorização dos profissionais docentes, no sentido de não oferecimento de cursos que atendam aos seus interesses e necessidades, sua culpabilização pelos problemas da qualidade de ensino, entre outros. Espera-se que os resultados desta investigação, somados a outros, contribuam para reflexões e os enfrentamentos necessários.

Referências

ALAMINI, Nesio. **Parceria entre a escola e a universidade**: um possível caminho para a formação continuada de professores em serviço. In: SEMINÁRIO NACIONAL: ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel. **Anais [...]** Cascavel: Edunioeste, 2005. v. 01. p. 1-11. Disponível em: http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/ficha_cat.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o programa Mais Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27617156_PORTARIA_N_142_DE_22_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: CAPES, 2019a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **CNE/CP nº Parecer 14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Portaria nº 882, de 23 de outubro de 2020 - DOU 26/10/2020, Edição 205, Seção 1, Página 57. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-882-de-23-de-outubro-de-2020-284736247>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BLASZKO, Caroline; SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da.; SILVA, Juarez Francisco da. Formação continuada e desenvolvimento profissional: interpretação das vozes dos professores atuantes no ensino fundamental. **Linha mestra**, n. 36, p.234-238, set./ dez. 2018. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/104/0>. Acesso em: 24 fev. 2020

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Florianópolis, SC, 2015. 234 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169522>. Acesso em: 21 jan. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23). Disponível em: <http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialectica.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Garantir o direito à educação sob a lógica performática: um estudo na Escola de Leitores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 673-689, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189128924012.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na

Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 19 jan. 2020.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PICCININI, Cláudia Lino; TONÁCIO, Glória de Melo. Valorização dos professores no plano nacional de educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos (as) profissionais de educação. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. 280 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Allan_Kenji/publication/320805367_FORMACAO_DE. Acesso em: 28 jan. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005/2012.

SANTOS, Hellen Thaís dos *et al.* A formação continuada do docente no ensino fundamental. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. 1, p. 47-52, jan/jun 2011. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/doaj/16796470/2011/00000008/00000001/art00008;jsessionid=f9pfos80gj532.x-ic-live-02>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MUNICÍPIO (MG). **Lei Complementar Nº 133 de 25 de novembro de 1998**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal: Município: Prefeitura, 1998. Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/administracao/arquivos/LC_133.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

MUNICÍPIO (MG). Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Plano de gestão da educação municipal: 2013 – 2016**. Prefeitura, 2013.

MUNICÍPIO (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação e Cultura Conselho Municipal de Educação. **Plano Decenal Municipal de Educação: 2015-2024**. Município: Prefeitura, 2015a. Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf. Acesso em: 17 mar. 2019.

MUNICÍPIO (MG). **Lei Complementar Nº 501, de 09 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências Município: Prefeitura, 2015b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberaba/lei-complementar/2015/50/501/lei-complementar-n-501-2015-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-cargos-e-salarios-dos-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica-da-rede-municipal-de-ensino-de-uberaba-estado-de-minas-gerais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MUNICÍPIO (MG). **Decreto Nº 5.467, de 09 de março de 2016**. Dispõe sobre a concessão de Licença Remunerada para o Aperfeiçoamento Profissional do Servidor integrante da Carreira do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, por meio do Programa de Formação Profissional do Magistério Municipal – PFPM. Município: Prefeitura, 2016. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%20INFORMATIVO%20MUNICIPAL%20%203.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MUNICÍPIO (MG). **Lei Complementar Nº 552 de 15 de setembro de 2017**. Altera a Lei Comple-

mentar nº 501/2015, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, Estado de Minas Gerais” e dá outras providências. Município: Prefeitura, 2017. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2017/1551%20-%2006-10-2017.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MUNICÍPIO (MG). **Portaria Nº 0019, 14 de março de 2018**. Estabelece normas para o cumprimento das atividades referentes à jornada extraclasse do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino. – Porta Voz Ano 22 Nº 1591. Município: Prefeitura, 2018a. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1591%20-%2014-03-2018.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MUNICÍPIO (MG). **Decreto Nº 5.178, de 14 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre a concessão de licença remunerada ao profissional da carreira do magistério da rede municipal de ensino. Município: Prefeitura, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberaba/decreto/2020/518/5178/decreto-n-5178-2020-dispoe-sobre-a-concessao-de-licenca-remunerada-ao-profissional-da-carreira-do-magisterio-da-rede-municipal-de-ensino-deuberaba?q=decreto%205.178>. Acesso em: 16 abr. 2020.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas Para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério. *In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. Anais [...]*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivu-niversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018.

Recebido em 12 de janeiro de 2021.
Aceito em 19 de abril de 2021.